

Adaptação multimédia de um texto escrito: Que aprendizagens

MARIA ROSÁRIO RODRIGUES

rosario.rodrigues@ese.ips.pt

PAULO FEYTOR PINTO

paulo.feytor@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Neste texto apresenta-se uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas de dois professores responsáveis pela leção conjunta da unidade curricular de Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação, da licenciatura em Educação Básica. A reflexão assenta em resultados recolhidos através da observação participante durante aulas com duas turmas, através das reflexões individuais finais escritas pela totalidade dos estudantes das duas turmas, através de três trabalhos produzidos a pares por alguns estudantes e, por fim, através de entrevista com estes estudantes. Com o conjunto de atividades em análise, pretendia-se desenvolver a competência de escrita narrativa e de produção de um texto multimédia. Constatou-se, porém, que as novas aprendizagens mais relevantes se verificaram noutras áreas: na produção do guião, ferramenta transformadora do texto escrito em texto multimédia, e no registo da expressão oral planificada das crianças que colaboraram na criação do *PhotoStory*.

Palavras-chave:

Língua portuguesa; TIC; aprendizagem

Abstract

This paper is a critical reflection about teaching practices of two professors responsible for the teaching of Portuguese Language and Information and Communications Technology, a subject of the degree in Elementary Education. The reflection is based on results collected through participant observation during lessons with two classes, through the final individual reflections written by all students of both classes, through three tasks produced by some students and, finally, through interviews with these students. The set of activities under consideration were intended to develop the competence of narrative writing and of a multimedia text production. It was found, however, that the new, more relevant learning has taken place in other areas: the production of the script, a tool that transforms the written text into a multimedia text, and the recording of planned speaking by children who collaborated in the creation of the *PhotoStory*.

Key concepts:

Portuguese language, ICT, learning.

Introdução

Este texto surge como oportunidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação (LPTIC), pertencente ao 3.º ano do plano curricular do curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB). A principal particularidade da UC é a sua partilha entre duas áreas científicas distintas, a Língua Portuguesa (LP) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A harmonização destas duas áreas nem sempre é simples porque é assegurada por um professor de cada uma dessas áreas com percursos profissionais diversos e culturas também diferentes. Ao longo da UC há um trabalho colaborativo entre os professores intervenientes na procura de uma articulação entre os olhares de ambos para que os estudantes contactem com um conjunto de orientações teóricas e utilitários que lhes permitam perceber que as TIC não são exclusivamente lúdicas mas que podem promover resultados interessantes quando usadas para a aprendizagem da LP.

Com este texto pretende-se uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na UC e em particular sobre a última atividade proposta aos estudantes, procurando perceber se ela foi promotora de

aprendizagens e se, na qualidade de futuros professores, consideram pertinente utilizá-la com os seus alunos.

1. Contexto do estudo

A UC de LPTIC é composta por uma multiplicidade de atividades, quase todas desenvolvidas a pares. Para uma das últimas atividades, propõe-se a construção de um texto que deve ser adaptado para o *PhotoStory*¹. Esta é a última atividade proposta aos estudantes e decorre, perto do final do semestre, após a sua primeira experiência de iniciação à prática pedagógica.

No que se relaciona com a avaliação dos estudantes, assumimos que alguma da responsabilização devia passar pela consciência que têm sobre o seu desempenho em cada uma das atividades. Assim, permite-se que os estudantes escolham alguns dos trabalhos que desenvolveram atribuindo-lhes maior peso na média ponderada de avaliação final.

A UC foi lecionada a cinquenta e um estudantes organizados em duas turmas de dimensões aproximadas. Cada turma dispunha de dois blocos horários semanais de aulas e cada um deles era assegu-

¹ O *PhotoStory* é um produto da Microsoft que permite construir histórias animadas a partir de um conjunto de imagens.

rado por um dos professores.

A atividade em análise era composta por três fases: (a) a construção de uma história, (b) a elaboração de um guião com vista à adaptação da história para *PhotoStory* e (c) a construção final do produto com aquele utilitário. O problema foi enunciado pelo professor de LP que, após negociação, propôs um início de narrativa obrigatório, de que apresentou o contexto e a complicação desencadeadora da intriga, que os estudantes deviam desenvolver de forma livre, descrevendo as peripécias como lhes agradasse e terminando com o desenlace que considerassem mais pertinente. A fase seguinte era a construção de um guião, que foi desenvolvida com o apoio de ambos os docentes, e onde deviam constar os vários meios a integrar o produto final: a história, a imagem, a fala na forma de locução ou legenda e a música. Finalmente, havia que construir o produto final no *PhotoStory* com base nas decisões tomadas no guião. Para que houvesse um padrão de desenvolvimento comum a todos os estudantes, o produto final não podia exceder os três minutos e teria, no máximo, oito imagens.

A atividade decorreu logo após o primeiro momento curricular de prática dos estudantes que se destinou à observação e reflexão sobre

contextos de pré-escolar, 1.º ou 2.º ciclo do ensino básico. Assim, e uma vez que tinham conhecido contextos reais, sugerimos aos estudantes que envolvessem os mais jovens na construção de imagens ou som para o seu projeto. Com esta proposta, pretendíamos que os estudantes percebessem como os seus futuros alunos reagem à construção de uma narrativa digital.

2. Pressupostos teóricos

O papel crescente que as TIC vão desempenhando no nosso quotidiano e o caso de amor inexplicável entre as crianças e as tecnologias (Papert, 1997) obrigam-nos a considerar as suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita. De entre várias possibilidades de utilização das TIC para aprendizagem das línguas, destacamos as histórias digitais como contributo para o desenvolvimento das competências do raciocínio, da linguagem e da imaginação (Rodrigues & Grácio, 2011). Seja qual for a opção usada é indispensável realçar o papel do professor e das suas estratégias pois o sucesso da tecnologia na aprendizagem depende delas (Botelho, 2009).

A estratégia que usámos foi partir de uma história construída pelos estudantes, pois consideramos que a narrativa digital revela a arte de contar histórias, utilizando componentes multimédia, por exemplo, a

imagem, o som e a música (Figueiredo, 2003). A narrativa digital é uma ferramenta poderosa de criação de histórias quer para os professores quer para os alunos e a adoção de um ponto de vista e de uma questão dramática podem despertar o interesse e a motivação dos alunos (Robin, 2008). Foi também esta a nossa perspetiva quando propusemos um início de narrativa cuja complicação inicial era o desaparecimento do Pai Natal. Ao associar o processo de escrita à construção da narrativa digital, atribui-se uma função à escrita, o que pode determinar o sucesso do produto, facto que, aliado à integração da escrita num projeto, atribui uma finalidade ao seu trabalho, desencadeando maior motivação e empenho (Xu, Park & Baek, 2011). Esta metodologia favorece o desenvolvimento de literacias várias, não só a literacia digital, pelo aumento na mestria dos estudantes no uso das tecnologias, mas também a literacia visual, através da produção de imagens, e a literacia da escrita, com o completamento da narrativa proposta. A construção de significados é conseguida pela imagem, em interação com o texto e o som, porque os estudantes atribuem um “significado próprio à imagem, que, juntamente com os outros modos, mobiliza conhecimentos prévios que interagem na construção de novos conhecimentos” (Lourenço & Ramos, 2013, p.

945).

Os estudantes envolvidos nesta atividade poderão vir a desempenhar funções como educadores ou como professores no 1.º ou 2.º ciclo do ensino básico. Assim, e uma vez que um dos nossos objetivos é o despertar para a utilização educativa das tecnologias com os seus futuros alunos, temos a preocupação de conceber atividades passíveis de utilizar com alunos destes ciclos de ensino. Apesar de os alunos do pré-escolar não serem leitores, a sua envolvência pode ser igualmente rica. Numa experiência deste tipo onde a educadora planificou a atividade e deu liberdade às crianças para selecionarem os cenários e as personagens, criarem diálogos e inventaram as suas próprias histórias, os resultados foram igualmente interessantes do ponto de vista do desenvolvimento da imaginação e criatividade (Jasmins & Lagarto, 2015).

Os exames de finais de ciclo, muito valorizados socialmente, não avaliam algumas das competências que os alunos devem desenvolver. De entre essas competências encontra-se a leitura em voz alta. A utilização dos *podcast* por crianças permite desfasar o tempo de leitura do tempo de audição e torna-se facilitadora de uma autoavaliação da leitura em voz alta. Assim, a locução incluída num produto

multimédia pode ter as mesmas vantagens de um *podcast*.

Estas atividades desenvolvidas com o *PhotoStory* foram trabalhadas a pares porque é nossa convicção que o trabalho num grupo com esta dimensão proporciona um acesso de qualquer um dos membros à utilização do computador e estimula a partilha e negociação de ideias com consequente aprendizagem resultante de um processo de socialização do conhecimento (Silva, Rodrigues & Botelho, 2013).

3. Metodologia

Uma vez que LPTIC foi construída e lecionada por dois professores com culturas diversas, as perceções sobre a realidade das práticas nem sempre coincidem pelo que sentimos necessidade de uma reflexão retrospectiva da nossa ação para a analisar (Alarcão, 1996) e, se necessário, a reajustar. Colocamo-nos numa perspetiva de refletir em ação e sobre a ação tentando compreendermo-nos melhor no nosso desempenho profissional, mas também procurando melhorá-lo (Oliveira & Serrazina, 2002).

3.1. Recolha de dados

A recolha de dados iniciou-se na sala de aula no decurso das sessões de trabalho com os estudantes. Nestas sessões, os professores adota-

ram uma postura de observação participante (Bogdan & Biklen, 2013), procurando registar todas os comentários feitos pelos estudantes, as dificuldades que verbalizavam ou os sucessos que iam atingindo.

A última sessão da UC foi um momento de partilha em que todos os estudantes apresentaram aos seus pares as aprendizagens que consideraram mais relevantes. Este momento foi muito intenso e útil pois permitiu perceber algumas das razões que levaram os estudantes a optar por um ou outro elemento de valorização da sua avaliação.

Seguiu-se a recolha da documentação produzida pelos estudantes. Nesta fase recolheram-se não só os três produtos produzidos ao longo da atividade², como a reflexão final escrita e individual produzida por cada um dos estudantes.

Sentimos necessidade de reforçar estes dados com a opinião de algumas das alunas. Os elementos dos *Focus Group* devem ser cuidadosamente selecionados (Martins, 2007), pelo que organizámos duas sessões para as quais escolhemos oito estudantes.

LPTIC é uma UC pertencente ao 1.º semestre do plano curricular, mas o *Focus Group* só foi efetuado durante o 2.º semestre. Procurou-

² Em <http://letrasinterativasdaanaevanessa.blogspot.pt/search/label/PhotoStory> está disponível um exemplo da atividade do *PhotoStory* com todas as etapas que a integraram.

se que a discussão se afastasse dos factos, permitindo que não houvesse dependência face à nota final da UC e que os estudantes se sentissem sem condicionamentos face à avaliação do trabalho desenvolvido. Optámos pela técnica da entrevista coletiva uma vez que se tratava de jovens estudantes entrevistados por professores e procurávamos que se sentissem o mais à vontade possível (Graue & Walsh, 2003). Assim, a entrevista foi realizada em profundidade, procurando confirmar conjeturas e estimular novas ideias, e organizada em duas sessões com três participantes cada. As sessões foram objeto de gravação áudio, num total de cinquenta e seis minutos e posterior transcrição. Foram selecionados para a entrevista os estudantes que optaram por esta atividade para serem avaliados. Admitimos, deste modo, poder entrevistar os estudantes que se tinham dedicado mais à atividade que, por isso, se dispunham mais facilmente a refletir sobre ela. Curiosamente constatámos que os estudantes selecionados por este critério foram também aqueles que tiveram melhor nota nesta atividade e que optaram por realizar parte da atividade com crianças.

Resumindo, a recolha de dados iniciou-se em sala de aula com notas de campo sobre as práticas letivas, prosseguiu com a análise dos

produtos desenvolvidos – continuação da narrativa, guião, *PhotoStory* e reflexão final – e terminou com duas sessões de *Focus Group*.

3.2. Análise de dados

A análise dos dados possibilitou o cruzamento de informação oriunda dos diferentes instrumentos de recolha que nos permite considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, corroborar o mesmo fenómeno ou detetar casos isolados de fenómenos (Yin, 2010).

As categorias de análise foram construídas em torno de dois grandes tópicos: a metodologia adotada na atividade de LPTIC e a utilização do *PhotoStory* em educação, com crianças. Cada uma destas categorias foi subdividida de acordo com os dados que foram sendo recolhidos e deram origem à estrutura de análise apresentada no ponto seguinte, dedicado aos resultados.

A análise de dados efetuada pode considerar-se temática e transversal. Temática porque foi organizada segundo um conjunto de temas; transversal, porque as referências aos temas serão analisadas cruzando diversas origens de dados e diversas observações (Bardin, 2004).

4. Resultados

Neste ponto procuraremos resumir os resultados que nos parecem mais importantes. Um dos aspetos interessante relaciona-se com as reflexões finais de todos os estudantes de LPTIC. Das cinquenta e uma reflexões produzidas, quarenta e cinco (88%) referiam a atividade do *PhotoStory* o que pode significar que a esmagadora maioria dos estudantes não ficou indiferente à atividade. Ainda sobre as reflexões, só duas alunas consideraram a atividade desadequada e em ambos os casos porque o *PhotoStory* era demasiado simples e/ou limitado do ponto de vista tecnológico. Estas reflexões foram discutidas em sala de aula e a nossa opção teve em consideração a possibilidade de as crianças do pré-escolar ou do 1.º ciclo virem a usar este software pelo que tinha que ser muito simples do ponto de vista tecnológico ainda que esta escolha restringisse as características do produto final.

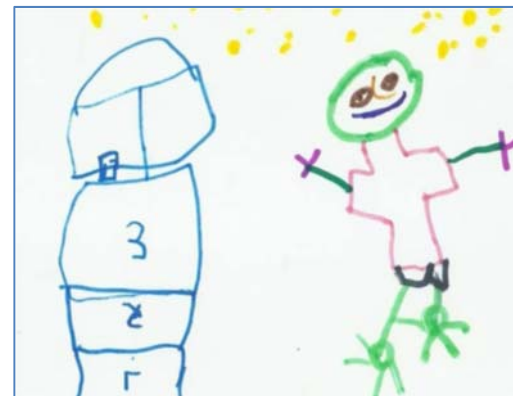


Figura 1 – Ilustração construída por uma das crianças

4.1. Sobre a metodologia adotada na atividade

No que se relaciona com a metodologia que adotámos, a primeira reflexão que nos parece pertinente relaciona-se com as suas várias etapas em que dividimos a atividade. A opção pela obrigatoriedade dos estudantes participarem em todas as fases da atividade (construção do texto, seleção/construção das imagens e gravação do som ou construção de legendas) relaciona-se com a construção do sentimento de autoria e, a nosso ver, proporciona maior criatividade e envolvimento dos estudantes no projeto.

A questão seguinte relaciona-se com o texto obrigatório com que iniciámos a atividade. Em sala de aula, a ambos os professores pareceu que a ideia teria sido uma má opção porque vários estudantes se

pronunciaram negativamente dado considerarem que se tratava de coartar a imaginação e a criatividade. Por isso, esta foi uma questão debatida na entrevista e não foi conclusiva porque uns estudantes afirmaram que não tinha sido limitador mas outros referiram que os trabalhos acabaram por ter todos o mesmo tema central, o que se tornou monótono, nomeadamente nos momentos de partilha em sala de aula. Por outro lado, alguns estudantes consideraram uma boa escolha por não ser demasiado orientado e por eliminar o tempo de decisão sobre a temática a escolher. Uma das afirmações dos estudantes entrevistados parece-nos esclarecedora:

“Não... Nós sentimos liberdade. Era só uma figura inicial e depois podíamos continuar como quiséssemos. Foi só uma orientação e foi bom. E sentimos muita liberdade. Qualquer pessoa podia recriar o que quisesse. Mas é melhor uma orientação do que "façam como quiserem". E depois andamos ali, sem saber o que decidir.”

A análise das produções dos estudantes permitiu perceber que os vários desenvolvimentos da história produzidos por cada um dos grupos tinham sido muito diversos. Resta-nos ainda uma dúvida sobre o que pensarão as alunas não entrevistadas e que são, simultaneamente, as que obtiveram piores resultados nesta atividade. Será que estas sentiram esta opção como uma restrição? Com os dados que recolhemos não conseguimos obter resposta a esta questão.

Quando pensámos nesta atividade, a ideia era que a língua portuguesa fosse objeto de escrita (na fase do conto em papel) e de reescrita na fase de construção do guião ou mesmo durante a construção do produto final. Esta nossa ideia foi contrariada pela reflexão dos estudantes que afirmam que o guião foi a parte do trabalho mais difícil de fazer mas que não obrigou a reescrita. Tratou-se de organizar o texto original em excertos que foram complementados com imagens ou desenhos. Foi a procura de sentido conjunto texto-imagem que mais trabalho deu, como refere um estudante entrevistado:

“Sim, lembro-me que, depois de ter as imagens, lembro-me que tive que fazer muitos rearranjos da divisão, afinal nesta imagem também está inserida esta parte do texto, da estória, não faz sentido pô-la noutra imagem.”

O plano de estudos da LEB possui, no 2.º ano, uma UC de tecnologias cujos temas curriculares incluem a apresentação de trabalhos. Neste tema, os estudantes exploram vários utilitários, de entre os quais o *PhotoStory*. Assim, quando frequentam a UC em análise, LPTIC, a grande maioria dos estudantes já conhece aquele utilitário pelo que as TIC não se apresentaram como dificuldades para o desenvolvimento da atividade. Por outro lado, referem que a dificuldade não está na construção da história porque é uma atividade que

fazem com alguma frequência. Aparentemente o papel central é do guião que referem como uma novidade e como sendo a fase do projeto mais difícil e que promoveu mais aprendizagens.

“Sei que houve um primeiro guião e que houve um segundo guião totalmente diferente. A [colega de grupo] escreveu um primeiro guião, eu agarrei nele, li à minha mãe e a minha mãe disse-me que o texto não fazia sentido nenhum... Tive que reescrever a estória, mandar à [colega de grupo] e achámos que tínhamos que trabalhar com o segundo, porque o primeiro estava uma salganhada que não fazia sentido nenhum, foi necessário lermos a alguém de fora para nos apercebermos das falhas, para nós estava bem...”

Uma das regras que o produto final devia cumprir era não exceder três minutos e possuir até oito imagens. Alguns estudantes referem dificuldades em cumprir estes objetivos. Parece-nos que este é um problema associado à estrutura do guião que continha só duas colunas: uma para o texto e outra para a imagem. No entanto, quando questionadas sobre a reformulação do guião, as alunas não mostraram necessidade de o fazer.

Apesar de considerarem o guião de qualidade, as alunas referiram a necessidade de uma planificação onde distribuam os papéis pelas várias crianças e incluam a motivação para a construção das imagens, como refere um dos estudantes da entrevista:

“tivemos que planificar [...] tivemos que construir: como vamos

fazer, contactar o infantário, organizar, escrevermos a estória, dividir a estória, fazer o guião, escolher o que queríamos que as crianças desenhassem, saber como explicá-lo às crianças, tínhamos que lhes contar a estória, para elas compreenderem o que pretendíamos”

Os grupos não tiveram todos a mesma oportunidade de trabalhar com crianças porque, por exemplo, alguns tinham estagiado no 2.º ciclo e não consideravam que aquelas condições propiciassem este tipo de trabalho. Por isso, as soluções que encontraram foram muito diversificadas: uns grupos trabalharam com crianças da sua família, outros foram a infantários ou escolas de 1.º ciclo onde tinham estagiado e outros ainda socorreram-se de familiares para poderem aceder às escolas onde eles trabalham. No fundo, houve uma vontade muito generalizada de contacto com o trabalho que desejam vir a desempenhar, como espelha o discurso de um dos estudantes:

“É muito raro fazermos trabalho de campo, no nosso curso. Fazemos muitos trabalhos hipotéticos e aquilo foi mesmo um trabalho com as mãos na massa. Por exemplo, além dos desenhos, foram elas que contaram a estória em áudio que tivemos que gravar. E houve necessidade de repetir gravações... e eles, assim não está muito bem, quero gravar outra vez... foi tudo muito giro, muito gratificante. Às vezes, achávamos que já estava bom e os miúdos queriam fazer ainda outra vez... mas conseguimos conciliar todas as vontades.”

Além da importância do guião, a participação ativa de crianças na gravação áudio revelou outro resultado inesperado, o contributo importante que a atividade pode ter para o desenvolvimento explícito da expressão oral, abrindo mais uma perspetiva para a relação frutífera entre a língua portuguesa e as tecnologias.

Consideramos que esta fase de reflexão, já distante das avaliações e da distorção da verdade que elas podem provocar, podia ser uma boa oportunidade para perceber a opinião dos estudantes sobre a integração das TIC nas suas futuras práticas. Serão elas promotoras de novas metodologias ou corremos o risco de as TIC reforçarem velhas metodologias, de caráter comportamentalista, reforçando o papel de um professor que tudo sabe? A opinião dos participantes divide-se. A primeira reação de alguns foi a de reforço do papel do professor:

“Por exemplo, o ano passado nós [...] tínhamos criado uma aula com o *PhotoStory*. Preparamos uma apresentação para dar uma aula. Ou seja, é uma boa forma de mostrar, na sala de aula, outra maneira. Em vez de ser sempre a ler o livro ou a fazer exercícios. É outra apresentação”.

Mas as intervenções seguintes já consideram a possibilidade e até algumas vantagens da utilização das TIC pelos estudantes, numa perspetiva construtivista da aprendizagem.

“E podemos mesmo construir com eles. Em vez de pedirmos

sempre a mesma coisa podem fazer um *PhotoStory* com a matéria que estão a dar. Com o que gostaram mais, ou as dificuldades, até. É uma outra maneira de gerir. É uma maneira de trabalhar em equipa e usar o *PhotoStory* para aprender”.

Os estudantes não mostraram uma opinião unânime e corremos o risco de que o ensino mais tradicional, quase instintivamente, se sobreponha a uma mudança de práticas com a utilização das TIC.

A utilização das TIC pelas crianças também depende das condições específicas que os nossos estudantes encontram nas escolas onde desenvolvem os estágios. Algumas têm recursos tecnológicos, mas outras não. Referem mesmo a necessidade de, nalguns casos, ser indispensável a diversificação de atividades por não haver computadores suficientes para que todas as crianças os usem em simultâneo. Mas referem ainda outros fatores como o perfil da turma e do professor responsável da turma que acolhe o estagiário.

4.2. Sobre utilização do *PhotoStory* em educação

O *PhotoStory* é referido pelos estudantes de modo desigual. A esmagadora maioria afirma que se trata de um programa simples e de fácil aprendizagem, mas há dois casos em que o consideram mesmo um entrave ao desenvolvimento da atividade. Uma das estudantes entrevistadas afirma ter tido muitos problemas com a gravação do

som e assumiu que utilizou outro programa que permitia inserir som gravado anteriormente. A assunção deste utilitário neste contexto foi decidida por experiências que anteriormente desenvolvemos e onde as crianças fizeram aprendizagens rápidas da tecnologia, apesar de notarem alguns problemas com a gestão do tempo de exposição de cada desenho/fotografia (Rodrigues & Grácio, 2011). Os estudantes que utilizaram o programa com crianças consideraram que ele é adequado.

“Eu e a [minha colega], usámos no 4.º ano, elas usaram no pré-escolar], é uma prova de que dá para diferentes ciclos.

Aluna de outro grupo: Também acho”.

Parece que estamos perante um utilitário que é adequado para trabalhar com crianças mas que é questionado para trabalhar com alguns futuros professores.

O trabalho com crianças é referido como muito gratificante e os estudantes são praticamente unânimes sobre as vantagens do envolvimento das crianças nas tarefas. Quando os desenhos e a locução foram feitos pelas crianças, notou-se um forte envolvimento com vários pedidos de repetição das tarefas para ficarem mais bem feitas. Parece-nos um fator de sucesso e as estudantes referem-no como uma procura de fazer bem, associada à aprendizagem das crianças:

“O peso da responsabilidade, de ser algo que vai ser público, que depende deles brilhar ou não...”.

Alguns estudantes referem dificuldades específicas, em particular na manipulação do som, que parecem associadas aos diferentes níveis de ensino com que trabalharam. Algumas das dificuldades relacionam-se com a expressividade da leitura. Os participantes referem a necessidade de trabalho prévio sobre a leitura em voz alta, no 1.º ciclo, incluindo ensaio explícito da expressão oral planificada, em especial a dicção, entoação, ritmo, volume e ênfase. Estes factos relacionam-se com investigações anteriores onde se concluiu que a gravação áudio de uma leitura em voz alta promove a autoavaliação e a vontade de melhorar a sua qualidade (Silva, Rodrigues & Botelho, 2013).

Junto dos alunos mais jovens, no pré-escolar, levanta-se um conjunto de problemas relacionados com o facto de não serem leitores. Como os alunos não sabem ler, é mais difícil memorizar e/ou reproduzir o texto, e as vozes dos intervenientes são idênticas, não se distinguindo no produto final. Nestas crianças mais jovens notou-se ainda uma maior intimidação com o computador, o que agravou a falta de expressividade na reprodução oral do texto.

O modo como os nossos estudantes planearam a intervenção das crianças inclui alguns detalhes que nos merecem atenção, apesar de não terem sido objeto do nosso planeamento na UC. Destacamos a distribuição de tarefas pelas crianças que foram feitas após a leitura e discussão do texto e com base nas preferências dos alunos, começando a escolha pelos alunos com mais dificuldade.

Considerações finais

No que concerne à metodologia adotada na atividade, parece haver alguma necessidade de reforço da perspetiva construtivista da aprendizagem. Apesar da metodologia que adotamos ser essa, percebemos que alguns estudantes consideram que as atividades que lhes propomos são exclusivamente contributos para o professor dispor de maior diversidade de recursos para uma metodologia centrada nele próprio. Este aspeto deve ser mais trabalhado ao longo de toda a UC eventualmente com exemplos de utilização das TIC pelos alunos, em sala de aula.

Um outro problema subjacente à própria conceção da UC é o facto de ser lecionada por dois professores muito distintos que não se encontram em sala de aula. É um contexto de difícil gestão que procuramos articular com um planeamento cuidado e com referências fre-

quentes ao trabalho feito pelo outro professor, para que haja articulação clara nas duas componentes da UC. Apesar destas dificuldades, os participantes referem como ponto positivo a cooperação entre os docentes e as duas áreas disciplinares por lhes abrir perspetivas sobre as possibilidades de utilização das TIC para aprendizagem de LP. Em particular sobre a atividade do *PhotoStory* também existem comentários muito positivos e um dos estudantes, na sua reflexão final sobre o funcionamento da UC, escreveu:

“Destaco a ferramenta *PhotoStory* como a que mais me despertou interesse, sendo também a atividade mais trabalhosa, envolveu as duas componentes desta U.C. de forma harmoniosa.”

Apesar desta opinião expressa pelos estudantes, pensamos que há ainda muito trabalho a fazer entre os docentes da UC. As nossas duas culturas muito distintas, cujos detalhes só vamos conhecendo ao longo do tempo de trabalho conjunto, precisam de maior articulação para que não atribuamos nomes ou significados distintos a uma mesma atividade. Este foi o primeiro ano letivo em que esta dupla de docentes lecionou, em conjunto, esta UC e pensamos que é necessário continuarmos este trabalho para o próximo ano. Pensamos ainda que a odisseia de escrevermos este texto foi uma possibilidade de conhecermos melhor as nossas diferenças e de aumentar os níveis de

confiança mútuos.

Quanto à atividade proposta aos estudantes, construímos a perceção de que a dificuldade não estaria na produção do conteúdo (LP) nem na utilização dos meios tecnológicos (TIC), mas na articulação entre os dois, na preparação do conteúdo para o suporte multimédia através do guião. Assim, o guião revela-se o ponto central pelo que a sua reformulação deve ser pensada para que promova o tratamento da língua portuguesa. No guião deve ser incluída uma coluna com o tempo e devem ser incluídas sugestões que permitam pensar na conjugação dos vários meios sem reduzir o guião a uma quase divisão do texto original em fatias.

No que se relaciona com a utilização do *PhotoStory*, a análise de dados permite-nos concluir que ele se adapta bem ao trabalho com as crianças. No entanto, tem limitações que podem prejudicar o trabalho dos nossos estudantes. Se optarmos por uma via de escolher os programas adaptados aos mais jovens, como temos feito até agora, pensamos ser necessário reforçar a explanação sobre as limitações do programa, nomeadamente as referentes à manipulação do som.

A sugestão de trabalharem com crianças para construção do produto final foi um fator de sucesso para quem a implementou e revelou-se

um momento pertinente para o desenvolvimento da oralidade. Não podendo tornar esta sugestão obrigatória, porque não se trata de uma UC com Prática Pedagógica pensamos que esta possibilidade deve ser reforçada com a apresentação de alguns produtos feitos pelas colegas de anos anteriores e com uma explicitação sobre a planificação da atividade com crianças. Nesta explicitação podiam estar incluídos não só os aspetos mais formais de autorizações para trabalhar com as crianças, mas também aspetos organizativos da atividades com orientações sobre a intervenção das crianças e possíveis modos de as motivar e organizar.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, F. (2009). *Aprendizagem do português e multiliteracias*. Medi@ções Revista OnLine, vol.I, número 1. Setúbal: Escola Superior de Educação, Pp 60-75. Consultado em junho de 2015 e disponível em

<http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/5/7>

- Figueiredo, M. (2003). As histórias e o desenvolvimento das competências linguísticas na educação pré-escolar. Lisboa: Bola de Neve.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jasmins, F., Lagarto, J. (2015). *O Contributo das TIC na Criação de Histórias na Educação Pré-Escolar* in M. J. Gomes, A. J. Osório, Valente, L.(org.) Actas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação, Half a Century of ICT in Education. Braga: Universidade do Minho. pp. 1183-1196.
- Lourenço, C., Ramos, A. (2013). *A Narrativa Digital na Aula de Língua Portuguesa* in M.J. Gomes, A. J. Osório, A. Ramos, Silva, B., Valente, L.(org.) Actas da VIII Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2013: Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, learning anytime anywhere. Braga: Universidade do Minho. pp. 936-946.
- Martins, T. (2007). *Concepção de uma CoP online: um estudo em torno da integração das TIC na disciplina de EVT*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2007001198>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Robin, B. (2008). *Digital Storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom*. Theory into Practice, 47(3), (pp. 220-228). Consultado em julho de 2015 e disponível em <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>
- Rodrigues, M. R., & Grácio, J. (2011). *Os putos também fazem filmes?* EXEDRA Publicação electrónica semestral da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, (5), 37-55. Consultado em junho de 2015 e disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/N5/03A-Rodrigues_Putos.pdf
- Silva, F., Rodrigues, M. R., & Botelho, F. (2013). Fluência da leitura em voz alta: contributo da utilização de *Podcast* para o desenvolvimento (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Consultado em junho de 2015 e disponível em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4669>
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y (2011). *A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-Efficacy in a Virtual Learning Environment*. Journal of Technology & Society 14(4) 181-191. Consultado em junho de 2015 e disponível em http://www.ifets.info/journals/14_4/16.pdf
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (Ana Thorell, Trans.). Porto Alegre: Bookman.

Ficha Curricular

Maria do Rosário Rodrigues, licenciada em Engenharia Informática pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (1979), mestre em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro (2006) e doutora pela mesma universidade (2013). É professora adjunta no Departamento de Ciências e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Setúbal e tem participado em vários projetos nacionais e internacionais de utilização educativa das TIC. Desde 2004 tem vindo a participar em projetos que se dedicam a investigar a integração educativa das TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Paulo Feytor Pinto, mestre em Relações Interculturais (1999) e doutor em Estudos Portugueses, especialização em Política de Língua (2008). Atualmente professor adjunto convidado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e investigador integrado do CELGAILTEC (Universidade de Coimbra), foi presidente da Associação de Professores de Português (1997-2011). Colaborou na redação do Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (1992-95) e é autor dos livros *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português* (1998), *Como Pensamos a Nossa Língua e as Línguas dos Outros* (2001), *Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (2009) e *O Essencial sobre Política de Língua* (2010).